

Remarques provisoires sur les « ruptures scolaires » des collégiens de familles populaires

L'objet de ce texte est de proposer, à partir d'une recherche en cours, quelques jalons susceptibles de rendre sociologiquement intelligibles les configurations et les parcours qui conduisent aux « ruptures scolaires » des collégiens de « milieux populaires ». Le choix d'étudier les collégiens de ces catégories tient au fait que ces derniers sont les plus touchés par les « scolarités avortées » qui sont « dix fois plus fréquentes pour les enfants d'ouvriers que pour les enfants de cadres »¹. Il s'appuie sur la thèse selon laquelle le fondement des « ruptures scolaires » de collégiens de milieux populaires réside dans la contradiction entre les logiques sociales dans lesquelles les jeunes des familles populaires (et singulièrement les plus dominées) sont socialisés, et les logiques scolaires. De ces orientations résultent l'hypothèse selon laquelle « ruptures scolaires » et « déscolarisation » ne peuvent être réduites à des dysfonctionnements familiaux ou scolaires mais doivent être envisagées comme un processus résultant d'une configuration de relations et de contraintes d'interdépendance contradictoires. L'étude simultanée de l'histoire familiale, des parcours scolaires, des relations de quartier ou des relations de sociabilité juvénile des collégiens et l'étude de leur articulation visent à comprendre comment ces dimensions se conjuguent pour produire un rapport spécifique à l'école, aux apprentissages scolaires et à l'ordre scolaire. Tel est l'objectif central du travail² dont ce texte voudrait présenter les premiers résultats.

Morphologie sociale et scolaire de la population

Des familles populaires parmi les fractions les plus démunies

Les renseignements dont nous disposons montrent que nous avons massivement affaire dans les dispositifs relais à des collégiens issus de familles populaires, souvent des fractions les plus démunies d'entre elles. Nombre de ces dernières connaissent des situations de forte précarité économique (emplois précaires, chômage). Rares sont les emplois qui n'appartiennent pas aux Professions et Catégories Socio-Professionnelles « ouvriers » ou « personnels de service ». Parmi

¹ S. Broccolichi, « Les interruptions précoces d'études », *X.Y.ZEP, Bulletin du Centre Alain Savary*, décembre 1998, p. 3.

² Ce texte s'appuie sur les résultats partiels d'une enquête auprès de collégiens en « ruptures scolaires » pris en charge par les dispositifs relais de la région lyonnaise et stéphanoise (Dispositif R.E.L.A.I.S. de St-Etienne, et D.S.A. de Lyon). Il importe de noter le caractère empiriquement inédit du dispositif d'enquête, à la fois par l'ampleur du travail de terrain réalisé et par les exigences de validation empirique que suppose notre souci de mettre en relation un nombre d'entretiens et d'informations très diversifié pour saisir chaque parcours de collégiens. Les analyses qui suivent reposent sur l'étude intensive d'une dizaine de cas de collégiens, sur la réalisation d'une soixantaine d'entretiens avec des collégiens, leurs parents, des enseignants, des travailleurs sociaux, sur le relevé d'environ 70 dossiers de collégiens pris en charge par les dispositifs ainsi que l'ensemble des dossiers scolaires des collégiens enquêtés.

les professions renseignées dans les dossiers des dispositifs relais et outre les nombreuses personnes sans emploi ou au chômage, on trouve comme intitulés d'emploi : chauffeur-livreur, agent de service, gouvernante, mécanicien automobile, cariste, agent de propreté, soudeur, employée de maison, monteur-couvreur, maçon, femme de service, agent de sécurité, routier...

Outre ces caractéristiques socio-professionnelles, le nombre d'enfants dans les familles est souvent élevé (en comparaison à la moyenne nationale). Ainsi, au dispositif de Saint-Étienne, le nombre moyen d'enfants par famille sur lesquels nous avons l'information dépasse 4 enfants, de nombreuses familles ayant 3 enfants et plusieurs ayant 4, 5 ou 6 enfants, le nombre le plus élevé étant de 8. Si, pour partie, ce nombre d'enfants est dû à une forte fécondité familiale, il est dû également à des recompositions familiales qui additionnent les enfants de deux foyers antérieurs. Par ailleurs, les dossiers révèlent que dans 50% des familles un seul des parents est présent, le plus souvent la mère, que cela renvoie à des séparations, des décès ou à des situations de « mères célibataires ». Pour autant, ces caractéristiques ne doivent pas être lues comme des explications, même partielles, des parcours de « ruptures scolaires ». Le nombre élevé d'enfants est une caractéristique des familles appartenant aux catégories les plus démunies et les plus dominées de la population. Il vaut davantage comme indice de cette position sociale que comme facteur de « ruptures scolaires ». Quant à la structure familiale, de nombreux travaux montrent qu'elle n'est pas déterminante en soi dans les parcours scolaires des élèves.

Deux profils de familles : production et reproduction du « déclassement »

Schématiquement, on peut distinguer deux groupes de familles sachant que certaines sont à la frontière entre ces deux groupes. Un premier groupe renvoie à des familles qui connaissent une forte précarité économique caractérisée à la fois par la faiblesse, l'incertitude et l'inconstance des revenus. C'est particulièrement le cas de mères seules qui n'ont pas d'emploi. Nous avons affaire ici à des familles aux conditions sociales d'existence difficiles, à l'avenir jamais assuré, contraintes pour une part à vivre au jour le jour, cumulant des difficultés sociales dans le cadre desquelles les parents courent le risque d'être disqualifiés aux yeux mêmes de leurs enfants par leur impossibilité à assurer de meilleures conditions d'existence à la famille.

Le deuxième groupe se compose de familles plus « installées » au plan économique, dont les revenus sont à la fois plus stables et plus élevés. Ce sont pour l'essentiel des ouvriers ou des employés peu qualifiés : monteurs, agents de sécurité, maçon non qualifié personnel de service. La stabilité de l'emploi fait parfois suite à des périodes d'instabilité et de chômage. Ainsi, ce père, agent de sécurité, a connu une période de chômage d'environ dix ans avec quelques « petits boulots » au milieu, puis des contrats à durée indéterminés avant de retrouver un emploi stable depuis seulement cinq ans. Quelques-uns ont pu acheter un logement avec parfois

des difficultés pour faire face aux remboursements, quelquefois des difficultés pour revendre le logement acheté lorsque le quartier a connu une sensible disqualification sociale. Si ces familles se distinguent des premières par une plus grande aisance économique, celle-ci n'est pas très ancienne et ne semble pas complètement assurée pour l'avenir. En outre, cette aisance toute relative se paie par des contraintes professionnelles fortes sur la vie familiale. Plusieurs emplois sont des emplois qui empêchent une présence régulière des parents (ou de l'un d'entre eux) au domicile familial : travail en alternance du matin et du soir, travail de nuit, déplacements nombreux, horaires étalés dans la journée.

Les deux groupes de familles partagent des caractéristiques proches en matière scolaire. Les parents ont eu des scolarités courtes, ne dépassant pas le CAP que très peu d'entre eux détiennent. Ils ont donc peu de ressources au plan scolaire et plusieurs évoquent leurs difficultés à aider leurs enfants (*« à 12 ans j'ai pas été à l'école eh, j'ai pas été à l'école, j'ai oublié beaucoup, et maintenant quand il commence à taper dans le plus dur, moi j'arrive plus, parce que je sais pas, je peux pas l'aider. »*). Tout se passe comme si, pour les familles les moins démunies au plan économique, les ressources scolaires des parents étaient insuffisantes pour soutenir la scolarité de tous les enfants, en particulier les ressources scolaires de la mère lorsque le père est absent, soit du fait d'une dissociation conjugale, soit du fait d'horaires de travail qui l'éloignent du domicile familial³. Si les enfants qui ne rencontrent pas de problèmes scolaires particuliers peuvent poursuivre leur scolarité sans trop d'anicroche, ceux qui rencontrent des difficultés se retrouvent rapidement à court de soutien familial. Les familles ne peuvent assurer à coup sûr la « promotion » de tous leurs enfants, ni même leur maintien dans une position sociale équivalente à la position sociale familiale. Les moments de passage d'un cycle à l'autre (comme le passage de l'école primaire au collège) qui entraîne un changement de nature et de niveau d'exigences sont particulièrement décisifs car aux difficultés nouvelles pour le collégien se combine le « décrochage » des parents du point de vue de l'aide et de l'encadrement qu'ils peuvent apporter.

Des parcours déclassés dans des collèges de quartiers populaires.

Il est possible d'objectiver les parcours scolaires des collégiens pris en charge à travers une série d'indicateurs. Caractériser sociologiquement et scolairement les collèges où les collégiens sont entrés en sixième permet de rendre compte d'un contexte où s'enracinent les « ruptures scolaires » étudiées. Nous avons utilisé les statistiques académiques sur les collèges de la Loire pour qualifier les établissements.

³. Du fait de la division sexuelle du travail dans les familles populaires, les mères sont souvent chargées des questions du suivi scolaire quotidien des enfants. Dans certaines familles populaires, les mères sont plus proches des logiques scolaires que les pères et peuvent du coup encadrer la scolarisation de manière pas trop éloignée des exigences scolaires. Or, dans nombre de familles étudiées, les mères ne constitueraient pas un « rempart » contre les difficultés scolaires les plus importantes parce qu'elles ont elles-mêmes un faible capital scolaire et parfois un rapport à l'école marqué par les souvenirs douloureux de leur propre scolarité.

Sur 44 dossiers étudiés et renseignés⁴, 34 collégiens (un peu plus de 75 %) sont entrés en sixième dans des collèges où le poids des catégories « ouvriers, chômeurs et inactifs » est supérieur à leur poids (49%) dans l'ensemble des collèges du département. Parmi ces collégiens, 19 (43% de l'ensemble) sont entrés dans des collèges où le pourcentage représenté par ces catégories est supérieur à 70%. Ces collèges sont donc des établissements dans lesquels les catégories populaires sont prédominantes. Le fait se confirme si on y ajoute la catégorie des employés : alors que le poids cumulé des catégories ouvriers et employés est de 60,49 % dans l'ensemble des collèges du département, 66 % des collégiens sont entrés en sixième dans des collèges où le poids de ces catégories est supérieur à 70 %.

Outre la composition socio-démographique des collèges, ces derniers se caractérisent par des taux de réussite au brevet des collèges inférieur à la moyenne du département. 33 collégiens sur 44 (75 %) ont commencé leur scolarité dans des collèges où la réussite au brevet est au maximum de 74,7 % alors que la moyenne du département est de 75,84 % en 2001, 22 sur 44 (50 %) viennent de collèges où la réussite au brevet est inférieure à 67,8 % et 13 sur 44 (29,54 %) de collèges où la réussite est inférieure à 59,8 %. Nous avons donc affaire à des collèges d'origine dont les performances scolaires sont nettement inférieures aux performances de l'ensemble des collèges de la Loire.

Si les « ruptures scolaires » ne peuvent s'expliquer mécaniquement par le contexte que révèlent ces chiffres, elles y trouvent néanmoins leur terreau social. Les « ruptures scolaires » sont d'abord des « ruptures scolaires » de milieux populaires et elles sont une des modalités de ce qu'on appelle couramment l'« échec scolaire » dans les milieux populaires. Souligner cette dimension permet de ne pas oublier 1) que les parcours étudiés, pour être différents les uns des autres quand on les compare les uns aux autres, ne sont pas singuliers au point de relever d'une « problématique » isolée de la question de la scolarisation des enfants des milieux populaires, 2) qu'il n'y a pas toujours de coupure franche entre les collégiens identifiés ou catégorisés en « ruptures scolaires » et de nombreux autres collégiens issus de familles populaires.

Une autre dimension des parcours des collégiens pris en charge par les dispositifs relais est l'ancienneté des « problèmes scolaires » révélés par les dossiers. D'après les dossiers des deux dispositifs relais, 55 collégiens sur 66 (83,4 %) sont « en retard » par rapport au rythme de scolarité « normal ». Parmi eux, 27 ont un retard supérieur ou égal à deux ans (40,9 % du total). Si nous n'avons pas les informations relatives aux redoublements à l'école primaire, on peut en revanche constater que 36 sur 66 (54,55 %) ont redoublé au moins une classe de collège, et tout laisse penser que

⁴. Ce sont les dossiers du dispositif RELAIS portant sur l'année scolaire 2000/2001.

nombre de ces collégiens sont arrivés au collège en ayant déjà accumulé un retard par rapport au rythme de scolarité « normal ».

Le parcours dans les collèges peut également être appréhendé par ses dimensions disciplinaires à travers les sanctions que les collégiens ont subies. Les dossiers évoquent de nombreuses exclusions temporaires, des signalements pour absences répétées. Au moins un tiers (22 sur 66) des collégiens ont été l'objet d'une ou plusieurs exclusions définitives par conseil de discipline. Ce chiffre sous-évalue les exclusions définitives car, d'une part, les dossiers ne sont pas tous entièrement renseignés sur ce point et, d'autre part, il faudrait ajouter les exclusions officieuses qui passent par des échanges entre collèges des collégiens les plus perturbateurs de l'ordre scolaire, de même que les changements de collèges opérés par les familles juste avant que l'exclusion ne soit prononcée. Parmi les conséquences de ces exclusions, il faut noter le nombre élevé de collèges fréquentés par les collégiens étudiés. On obtient une moyenne de 2,29 collèges par collégiens sur l'ensemble des dossiers étudiés (144 collèges pour 42 collégiens soit 2,73 en moyenne à RELAIS et 33 collèges pour 22 collégiens soit 1,5 au DSA). Plusieurs collégiens ont fréquenté jusqu'à 5 collèges en 3 ou 4 ans. Les changements de collèges ne sont pas tous dus à des exclusions. Des déménagements de la famille peuvent en être la cause. Néanmoins, la fréquence des changements signe clairement des rapports difficiles avec les établissements scolaires et une accumulation de problèmes ou de conflits.

De quelques traits pertinents des configurations et des parcours de « ruptures scolaires »

Les formes de la régulation familiale

La dimension des formes de la régulation familiale apparaît comme une dimension centrale pour comprendre les parcours des collégiens et leurs comportements. « D'une classe sociale à l'autre la socialisation varie dans son intensité et sa continuité. Dans la définition des étapes et des âges des différents apprentissages et, aussi, en partie, des normes inculquées. En effet, contrairement aux analyses qui distinguent les classes populaires des classes moyennes par l'« esprit autoritaire » ou « libéral » des méthodes d'éducation, les différentes classes sociales se différencient d'abord par l'extension de la régulation. Plus on s'élève dans la hiérarchie sociale, plus le champ du contrôlable est étendu, plus grand est le nombre de domaines réglés (...); les classes favorisées se distinguent par la disposition à régler et contrôler, serait-ce de façon diffuse et discrète, des domaines de la conduite qui, dans les classes populaires sont concédés à la libre fantaisie et ainsi, ouverts à des influences extérieures, en particulier à l'influence des groupes de pairs »⁵. Les formes de la régulation dans les familles populaires (notamment les plus

⁵. J.-C. Chamboredon, « La délinquance juvénile, essai de construction d'objet », *Revue française de sociologie*, XII-3, 1971, p. 179-180.

dominées), et l'amplitude du contrôle exercé sur les comportements, doivent être associées au mode d'exercice de l'autorité dans les familles populaires. En effet, celui-ci relève davantage d'un « contrôle extérieur » limitant l'effet de l'autorité aux actions directes des adultes sur les enfants⁶ que d'un mode d'exercice d'autorité par autocontrainte pouvant exercer son influence au-delà de la surveillance directe des parents. Cette logique du contrôle extérieur, qui cohabite souvent avec une grande liberté des enfants dans des espaces où le contrôle parental a du mal à s'exercer, concourt à la réduction de l'amplitude de l'action régulatrice des comportements juvéniles.

Les situations spécifiques des familles et leurs conditions sociales d'existence concourent à réduire l'emprise parentale sur les comportements des enfants. Les conditions matérielles d'existence ne permettent pas toujours que s'établisse un contrôle effectif sur les pratiques des collégiens. Dans plusieurs familles, les horaires de travail des parents les éloignent du domicile et réduisent leurs possibilités d'action à la fois parce qu'ils voient peu leurs enfants et parce qu'ils se sentent du même coup moins autorisés à intervenir, en particulier pour les réprimander. Les conditions de logement ont également des effets au sens où les enfants, et surtout les adolescents, ne peuvent être maintenus au domicile familial. Dans une famille enquêtée, la cohabitation de plusieurs générations sous le même toit dans un espace réduit contraint la mère du collégien à le laisser sortir avec très peu de contrôle.

Au cours de l'entretien, la grand-mère est souvent présente, elle passe de pièce en pièce comme s'il n'y avait pas de lieu où s'extraire de notre présence. Le collégien, Rochdi, entre dans l'appartement, vient voir ce que nous faisons, passe dans une autre pièce, met en marche la radio sur une station diffusant du rap. Le son est très fort. Sa mère se lève pour couper la radio qui gêne l'entretien. Rochdi remet la radio, puis la grand-mère change de station pour écouter une émission en arabe. Finalement, Rochdi sort de l'appartement sans en informer personne. Sa mère nous dira un peu plus tard qu'elle ne peut le garder à l'intérieur à bientôt 16 ans et parce qu'il dérange sa grand-mère.

L'étude des situations familiales fait apparaître des formes d'isolement social relatif dans plusieurs familles. On pourrait d'abord parler d'un isolement de position au sens où les familles étudiées, pour appartenir aux catégories ouvriers ou personnel de service, n'en occupent pas moins soit des positions inférieures ou marginales à l'intérieur de ces catégories par le chômage et la précarité, soit des emplois qui ne les insèrent pas dans un groupe ouvrier stable et partageant des références communes⁷. La question de la position familiale dans le groupe de référence était déjà envisagée par Chamboredon comme un élément caractéristique des jeunes délinquants de milieux populaires⁸. On trouve ainsi des familles déclassées à l'intérieur de leur groupe social et familial, comme cette famille marocaine issue par le père d'une famille de commerçants dans laquelle tous les fils ont dépassé le baccalauréat dans leur pays alors que le père est ouvrier non qualifié et cumule les périodes de chômage.

⁶ D. Thin, *Quartiers populaires. L'école et les familles*, PUL, 1998, p. 104-120.

⁷ S. Beaud et M. Pialoux, *Retour sur la condition ouvrière*, Fayard, 1999.

⁸ J.-C. Chamboredon, « La délinquance... », *op. cit.*, p. 176.

La situation d'isolement relatif est perceptible au travers des conditions d'existence et d'habitat. A l'enclavement spatial des lieux d'habitation s'ajoutent des formes d'isolement à l'égard du voisinage. Enfin, l'isolement relatif de familles est lié à l'histoire familiale faite de ruptures dans plusieurs familles. Les ruptures sont bien sûr associées aux séparations des couples qui affaiblissent le réseau de sociabilité parce que dans les familles étudiées, elles s'accompagnent de coupures avec la famille de l'ex-conjoint. Elles passent aussi par des conflits à l'intérieur des familles comme dans le cas de cette famille où les ponts ont été coupés avec les frères et sœurs de parents. Certaines familles cumulent les facteurs d'isolement :

Mme Ammari ne voit presque plus sa belle-famille depuis le décès de son mari. Elle a eu un autre enfant d'un père qui ne vit pas avec elle. Elle a peu de contacts avec ses voisins qui partagent une même origine nationale et une même expérience de la migration et se regroupent sur une base communautaire dans laquelle elle n'a pas sa place. En outre, elle ne travaille pas et n'a donc aucune relation avec des collègues de travail. Ses interactions principales en dehors de celles qu'elle a avec son fils sont des interactions avec les agents de l'institution scolaire ou du travail social pour traiter des problèmes scolaires du fils ou des aides sociales pour la famille.

La réduction du réseau de sociabilité familial et de voisinage tend à réduire du même coup l'étendue du contrôle des comportements. Quand les relations avec le voisinage sont réduites et quand les voisins sont dans des situations similaires aux familles étudiées, celles-ci ne peuvent guère compter sur le contrôle du voisinage qui s'exercerait sur leur enfant et ses pairs⁹. De même, l'absence ou la faiblesse des relations avec les ascendants ou les collatéraux limite l'action de régulation aux seuls parents qui ne peuvent compter sur des ressources familiales pour faire face aux comportements contraires à la morale familiale ou aux exigences des institutions comme l'institution scolaire.

De ce point de vue, les mères seules sont particulièrement vulnérables, leur réseau de sociabilité étant parfois réduit au point que l'on peut, à leur propos, parler de « mères insulaires ». Elles ne peuvent compter sur l'autorité traditionnelle des pères. Cette situation s'articule en outre avec la question des *sphères de compétence ou de légitimité* attribuées aux hommes et aux femmes dans les familles étudiées. Conformément à un modèle encore très présent dans les milieux populaires, les femmes sont davantage ancrées du côté de l'intérieur du foyer, en particulier lorsqu'elles ne travaillent pas. A l'inverse, les hommes sont davantage situés dans la sphère publique, hors du foyer (travail, quartier). Or, les adolescents, en particulier les garçons, sont fortement inscrits dans l'espace public du quartier et leur réseau de sociabilité se constitue principalement dans cet espace¹⁰. Du coup, il semble bien difficile aux mères d'instaurer un contrôle sur des pratiques qui se déroulent en dehors de leur *sphère de compétence*, dans un espace où elles ne se sentent pas

⁹. Nos recherches antérieures sur les familles montraient qu'une partie d'entre elles espèrent un contrôle réciproque des enfants par les voisins lorsque les enfants sont en bas de l'immeuble.

¹⁰. S. Beaud, « Un temps élastique. Étudiants des "cités" et examens universitaires », *Terrain*, n° 29, septembre 1997, p. 43-58 ; D. Lepoutre, *Cœur de banlieue*, Odile Jacob, 1997.

légitimes et ne sont sans doute pas reconnues comme légitimes par leurs propres enfants.

Cette réduction du réseau de sociabilité est du même coup une réduction des solidarités et des ressources pour faire face aux difficultés de la vie. Cette question des solidarités est d'autant plus importante que l'on a affaire à des familles relativement désaffiliées au sens de Castel¹¹, c'est-à-dire coupées des solidarités institutionnalisées qui ne fonctionnent que pour autant que les individus restent inscrits, notamment par le travail, dans le système de ces solidarités. Lorsqu'elles sont défailtantes, les solidarités personnelles et de proximité semblent essentielles dans de nombreux secteurs de la vie. La rupture de liens de solidarité à l'intérieur de la famille nucléaire ou élargie, avec le voisinage, peut être alors un facteur d'aggravation de l'existence des familles. Tout laisse penser qu'on assiste pour les familles étudiées à un affaiblissement des ressources mobilisables pour faire face aux problèmes de l'éducation des enfants et notamment en matière de régulation et de contrôle des comportements.

Sociabilité juvénile et enjeux scolaires

La question des relations avec les pairs est à la fois une dimension indispensable pour comprendre les parcours de « ruptures scolaires » et une dimension difficile à saisir. Elle est indispensable parce qu'elle peut être en tension avec les exigences scolaires, la sociabilité juvénile des collégiens de milieux populaires prenant des formes souvent contraires aux normes et aux exigences scolaires. Elle est difficile à saisir parce qu'il faudrait reconstruire le réseau de relations avec précision et connaître les détails des activités des collégiens avec leurs copains. Or, si l'entretien permet d'obtenir des informations sur les effets de ces relations dans les parcours, il ne permet pas d'obtenir des détails précis que les collégiens protègent du regard des adultes.

L'importance des pairs, c'est-à-dire pour les collégiens interrogés les jeunes qui leur ressemblent et qui habitent les mêmes quartiers, se manifeste d'abord, paradoxalement, lorsque les collégiens en sont coupés. Plusieurs collégiens interrogés soulignent leur malaise lorsqu'ils se retrouvent dans des quartiers ou des établissements scolaires qui les coupent de leur réseau de copains. Ils manifestent leur attachement à leur ancien quartier, en général celui où ils ont grandi et sont allés à l'école élémentaire. Souvent, ils y retournent dès qu'ils le peuvent, notamment si leur nouveau quartier ne permet pas de nouer de nouvelles relations avec des jeunes dotés des mêmes caractéristiques, *i.e.* des jeunes de milieux populaires.

Ainsi, Amina qui, obligée de déménager avec sa mère, s'est trouvée contrainte de quitter son collègue, son quartier, sa ville. Au moment de l'enquête, aucun des

¹¹. R. Castel, *Les métamorphoses de la question sociale*, Fayard, 1995.

agents institutionnels ne semble savoir où Amina est scolarisée. Nous apprenons lors de l'entretien avec sa mère qu'Amina s'est réinscrite, à l'insu de celle-ci et en ayant elle-même pris l'initiative des démarches de changement d'établissement, dans un collège de sa ville d'origine où sont scolarisées ses copines. Durant l'entretien auquel elle assiste, Amina fait part de son regret de ne plus habiter cet endroit où elle voudrait bien retourner, son départ ayant coïncidé avec un *déracinement social et affectif*.

C'est encore plus patent lorsque les aléas de la vie familiale ou les sanctions de l'institution scolaire conduisent les collégiens dans des collèges où élèves issus de familles populaires ne sont pas dominants. L'extrait d'entretien qui suit est particulièrement révélateur du décalage exprimé par plusieurs collégiens interrogés :

« Enquête : Ben en fait y'en a qui font semblant d'être des p'tites bourges parce qu'ils se prêtent leurs habits entre eux, les filles elles se prêtent leurs habits entre elles, les garçons ils se prêtent les vestes et tout. (...) Et au bout d'un moment ils se prêtaient leurs habits et tout et c'est si elle est pas habillée comme les autres déjà ça va pas après c'est s'il se comporte pas pareil que les autres ça va pas et maintenant s'il a une manière différente de vivre qu'il fait des trucs que les autres ils n'ont pas et ben y vont pas le regarder.

Enquêteur : Et leurs relations avec les professeurs étaient différentes de vos amis de la Tone ?

Enquête : Ils sont vraiment lèche botte ceux là. »

Plusieurs témoignages vont dans ce sens. Une mère nous décrit comment son fils, au cours de sa scolarisation à l'école élémentaire, s'est senti rejeté par les élèves de sa nouvelle école parce qu'il était un des rares enfants issus d'une famille populaire, immigrée de surcroît. Que ce rejet soit réel ou non est secondaire. Ce qui s'exprime ici, c'est le sentiment de décalage, l'impression de n'être pas à sa place et l'expérience directe de l'écart de positions sociales différentes ; c'est aussi l'expérience de ne pas avoir les mêmes atouts pour faire face aux enjeux scolaires. Du coup, les collégiens qui se retrouvent dans des collèges où ils se sentent minoritaires dans leurs manières d'être comme dans leurs rapports aux apprentissages scolaires, décrivent une situation d'isolement qui leur est difficilement supportable. Cet isolement peut être un facteur de « ruptures scolaires » ou de « déscolarisation » comme dans ces cas de collégiens qui multiplient les absences du moment où ils sont scolairement éloignés de leurs pairs. Ainsi, l'exclusion d'un collège et le déplacement vers un collège éloigné du domicile, dont l'objectif est de remettre de l'ordre dans un établissement scolaire, ou de couper le collégien de ce qui serait des influences non désirables afin qu'il se re-centre sur le travail scolaire peut avoir pour effet de précipiter la « déscolarisation ».

Les pairs apparaissent comme un ensemble dans lequel les collégiens interrogés se valorisent. La plupart d'entre eux évoquent leurs copains sur un ton jubilatoire qui contraste fortement avec la gêne allant jusqu'au mutisme lorsque l'on aborde les résultats et performances scolaires. Beaucoup évoquent l'ambiance « sympathique » de leur classe lorsqu'ils y retrouvent des collégiens avec lesquels ils ont beaucoup d'affinités, y compris concernant les manières de perturber l'ordre scolaire ou de fuir l'espace scolaire. Sans doute, l'importance des copains est-elle particulièrement

grande pour les collégiens de milieux populaires qui construisent leur réseau de sociabilité d'abord au sein de leur quartier, organisant ainsi une sorte de résistance à la stigmatisation qui les frappe collectivement¹². Cependant, la variation du rapport aux pairs et l'effet de la tension entre école et pairs ne peuvent se comprendre sans prendre en compte simultanément la situation et l'expérience scolaires des collégiens, notamment le sentiment de valorisation ou au contraire d'indignité généré par la scolarisation. Tout indique que la valorisation par les pairs augmente au fur et à mesure que les difficultés d'apprentissage augmentent, que les performances scolaires faiblissent et que l'élève se sent déprécié sur ce terrain-là. La tentation de suivre la pente de la sociabilité juvénile qui éloigne du domaine scolaire grandit en même temps que s'accumulent les tensions ou les conflits avec les enseignants ou que l'intérêt à fournir des efforts scolaires diminue. Si « l'influence » des pairs peut contribuer à éloigner les collégiens du travail scolaire comme on le dit ordinairement, la proposition peut également s'inverser, la dévalorisation de soi au plan scolaire pouvant renforcer l'importance symbolique des pairs et notamment de ceux qui sont les moins disposés à jouer le jeu scolaire.

Parcours dans l'institution scolaire

L'étude des parcours scolaires des collégiens enquêtés montre des parcours scolairement hachés et chaotiques, qui multiplient les changements d'établissements, les sanctions et les exclusions provisoires ou définitives, les périodes d'attente et d'incertitude, les décisions institutionnelles non suivies d'effet... Les conseils de discipline et les exclusions à répétition tout comme les déménagements par exemple liés à des périodes d'instabilité familiale, font que nombre de ces collégiens fréquentent plusieurs établissements scolaires sur des périodes parfois très courtes. Les situations les plus marquées voient des collégiens fréquenter pas moins de cinq ou six établissements scolaires en moins d'un an et demi et finissent par déboucher sur une « déscolarisation » partielle ou complète, provisoire ou durable. Les absences, les problèmes de comportement en classe, les conflits avec certains enseignants, etc., conduisent l'institution à instruire puis à « charger » les *casiers scolaires* de ces collégiens, dans une sorte d'engrenage difficile à freiner. Non seulement les établissements scolaires et les agents qui héritent des collégiens suite à de précédents problèmes héritent de *cas institutionnellement déjà instruits*, mais ils veillent de ce fait avec une vigilance toute particulière aux faits et gestes scolaires des collégiens concernés dont la visibilité se trouve renforcée. Cette vigilance, bien que souvent bienveillante, augmente encore la probabilité que les écarts de comportement, même infimes, soient institutionnellement repérés et sanctionnés.

La description de ces parcours serait incomplète si l'on omettait de dire ce que le processus doit au rapport des collégiens à ces changements d'établissement

¹². G. Mauger, « Des jeunes et des banlieues. Perceptions du quartier et visions du monde social », *Critiques sociales*, n° 5-6, janvier 1994, p. 69-73 ou D. Lepoutre, *Cœur de banlieue*, *op. cit.*

répétés. Outre le fait que l'arrivée des collégiens dans un nouvel établissement est généralement la conséquence directe d'une sanction institutionnelle dont l'effet peut être un sentiment de révolte des collégiens, elle peut également correspondre à un *déracinement social, géographique et affectif* lorsque le collège d'origine était le collège de quartier, univers connu et rassurant dans lequel se trouvaient scolarisés les copains. A ces ruptures, il faut parfois ajouter les changements liés au niveau scolaire des différents établissements fréquentés qui peuvent marquer une solution de continuité pour des collégiens ayant généralement déjà accumulé un retard scolaire non négligeable. Des collégiens doivent alors suivre les cours dans des classes plus avancées dans le programme, avec des enseignants et des camarades qu'ils ne connaissent pas alors qu'ils ont accumulé un retard scolaire important. Dans ces conditions, les classes des nouveaux établissements peuvent apparaître comme des lieux hostiles et humiliants pour les collégiens, produit à la fois de leur perception et des conditions objectives d'une situation, propres à générer de la défiance et de l'anxiété. On peut enfin, à propos de ces nombreux changements d'établissements, évoquer des *effets de contexte*¹³ sur les parcours scolaires des collégiens. Lorsque le changement d'établissement s'accompagne d'un changement d'univers social et que le passage d'un collège à un autre est aussi un passage d'un collège de quartier populaire à un collège où les élèves sont plus proches des logiques scolaires, des comportements qui, dans le premier collège, pouvaient passer presque inaperçus ou faire l'objet d'une certaine tolérance, acquièrent, dans le second, une visibilité plus importante risquant de les faire sanctionner.

« Moreno, c'était un quartier aussi, c'est chaud, ça craint, j'habitais là-bas et j'étais en primaire et là-bas je faisais pas le con, parce que tout le monde faisait le con et ils étaient tous pire que moi alors que moi comparé à eux, j'étais une fille, alors ils m'ont changé, ils m'ont mis dans une école en ville ; en ville ça avait rien à voir... »

Les parcours des collégiens étudiés montrent également l'existence très fréquente de conflits marqués et cristallisés avec leurs enseignants et avec d'autres membres adultes (surveillants, responsables d'établissement, CPE) des collèges. Des collégiens, parfois assez tôt dans leur scolarité, en primaire ou lors du passage en 6^{ème}, entrent en conflit de façon récurrente avec des enseignants qui leur reprochent leurs comportements en classe, leurs bavardages incessants, leur absence de travail, leurs écarts de langage, leur non-respect des règles. Les collégiens, pour leur part, reprochent à ces enseignants de ne pas prendre en considération leurs difficultés scolaires, de ne pas répondre à leurs questions lorsqu'ils ne comprennent pas quelque chose, de les rabaisser et de ne pas les respecter. La question des apprentissages apparaît centrale (bien que non-exclusive) et indispensable à l'interprétation des conflits.

Ces collégiens apparaissent vite dépassés sur le plan des apprentissages scolaires et ne comprennent souvent pas ce qu'on exige d'eux ou ce qu'on leur

¹³ J.-C. Chamboredon, « La délinquance..., *op. cit.*

enseigne. Dans ces conditions, le travail scolaire ne peut être effectué de manière « autonome » et certains conflits avec les enseignants en résultent, soit parce que suivre en classe n'est plus guère possible et conduit les collégiens « décrochés » à s'occuper autrement, soit parce que les sollicitations des collégiens à l'adresse de leurs enseignants, pour tenter de se faire aider, prennent une forme scolairement inadéquate et à force de répétition deviennent inacceptables pour l'enseignant (interaction spontanée, interruptions, mots jetés, etc.).

« Enquêteur : C'était la façon, moi je leur parlais [aux enseignants], ben eux ils trouvaient pas ça bien, par exemple si je voulais poser une question, ben au lieu de lever le doigt, ben je posais directement la question à la prof, à voix haute, et elle, elle s'énervait et moi aussi j'énervais de mon côté, donc ça allait pas [...]. Elle disait (sur un ton méprisant) : « nan je te réponds pas » (...) et je disais : « je vous pose une question vous pouvez me répondre ?! ». Alors elle voulait pas, et plus j'insiste et plus elle s'énerve, elle me renvoie de cours, elle fait des rapports, etc., [...] ça montait.

Enquêteur : Et pourquoi est-ce que vous insistiez si en fait elle voulait... parce qu'à chaque fois ça se reproduisait ça ?

Enquêteur : Ouais parce que la plupart des exercices qu'elle donne, ben je les comprends pas, y a des choses que j'ai oubliées, et voilà [...] je savais pas ce qui fallait faire, voilà. »

Les enseignants peuvent être d'autant moins portés à l'indulgence que les collégiens rencontrés perturbent les cours, ne font pas leurs devoirs (scolaires) et viennent systématiquement en classe sans avoir fait leur travail personnel, ce qui, du point de vue scolaire, est considéré comme un relâchement inexcusable et coupable. Les refus de certains enseignants de répondre aux sollicitations des collégiens, le ton parfois exaspéré face aux multiples occurrences par lesquels les collégiens perturbent l'ordre scolaire, fait que certains collégiens s'occupent autrement faute de pouvoir suivre le cours ou résistent à l'enseignant pour ne pas perdre complètement la face. Enseignants et collégiens concourent ainsi objectivement et réciproquement à faire dégénérer ou monter des conflits dans un rapport de force inégal qui aboutit à des avertissements à faire signer, des exclusions, des renvois. Les problèmes d'apprentissage s'accroissent à mesure que les élèves sont exclus de cours, ces exclusions étant autant d'occasions durant lesquelles le cours n'est pas suivi et l'élève se voit un peu plus « décroché ». Ces conflits montent généralement en puissance rapidement dans une sorte de circularité. Les écarts de conduite de collégiens sont sanctionnés ce qui suscite les « représailles » des collégiens à l'encontre des enseignants qui à nouveau sanctionnent... Ces « tactiques de réciprocité »¹⁴ placent ainsi les enseignants et les collégiens incriminés dans un processus d'*enfermement réciproque* et d'*hostilité circulaire* qui, une fois enclenché, est bien difficile à arrêter et peut hâter un processus de « ruptures scolaires » et de « déscolarisation ».

Comportements et apprentissages scolaires

Dans de nombreux entretiens avec les enseignants, tout se passe comme si la grille de lecture « par les comportements » venait occulter la question des apprentissages. L'idée généralement présente est que les « comportements » de ces

¹⁴ P. Woods, *L'Ethnographie de l'école*, Armand Colin, 1990.

élèves doivent être « réglés » avant tout travail d'apprentissage scolaire. Ces collégiens sont tenus pour « inenseignables », car n'étant pas dotés des « pré-requis » comportementaux exigés par l'organisation et le travail pédagogiques au collège. Sans nier les difficultés que posent les comportements de ces collégiens vis-à-vis des normes scolaires, l'étude montre clairement que les problèmes d'apprentissages sont omniprésents et interviennent massivement dans les processus de « déscolarisation ». Les entretiens avec les collégiens dont les problèmes d'apprentissage sont apparus parfois très tôt laissent penser que des difficultés scolaires se renforcent avec le passage en 6^{ème}. A plus d'un titre, l'entrée au collège s'accompagne d'une série de changements susceptibles de constituer, tout comme le passage du secondaire à l'enseignement supérieur¹⁵, une rupture dans les habitudes scolaires pour les élèves les moins familiers de l'univers scolaire, rupture dans les niveaux d'exigence et les apprentissages et rupture du cadre spatial et temporel. La rupture concerne à la fois l'emploi du temps dont le volume augmente et le découpage se complexifie, l'organisation spatiale de l'établissement, les exigences du point de vue du travail personnel et des attentes des professeurs. L'entrée au collège peut, sur différents plans à la fois, constituer une période déstabilisante pour ceux des collégiens qui s'avèrent les moins armés.

« Enquête : Quand j'suis rentré au collège, j'étais un peu stressé et je comprenais rien pour les salles et tout et c'est à partir du...CM2 que j'ai commencé à faire le con et enfin CM c'était pas très grave [...] ça c'était l'école primaire en CM2, c'était rien du tout. Après, y'a eu la 6^{ème}, ça a commencé, [...], mais c'était un peu trop dur puisque j'avais des horaires beaucoup plus chargés, ça avait rien à voir, le samedi jusqu'à midi et des fois je terminais à trois heures et demie. [...] ouais c'était plus dur quand même, parce que y'a plusieurs matières, donc on avait plus de travail alors que par exemple je sais pas en primaire, on nous donnait qu'un truc à faire, par exemple mettre ça en 500, c'est tout, alors que, comment ça s'appelle... »

Enquêteur : Y'avait pleins de matières ?

Enquête : Ouais y'avait plein de trucs, en plus ils nous disaient de nous avancer, moi pas, moi j'm'en foutais, moi j'disais, j'le ferais juste avant d'aller en cours. Alors des fois j'arrivais, j'faisais pas mes devoirs, [...] et au bout d'un moment un professeur, il m'voulait plus dans son cours, et puis un autre, et puis l'autre et puis l'autre et ils m'ont préparé un conseil de discipline. »

Certains collégiens racontent leur désarroi face à certaines exigences qu'ils ne comprennent pas, comment ils « calent » devant leurs devoirs et finissent par ne plus savoir comment s'y prendre. Pour ces élèves, « l'univers scolaire est, à maints égards, invivable (au sens où il est trop étranger pour pouvoir être vécu "avec bonheur") et s'impose comme une machine productrice d'incitations incompréhensibles. »¹⁶ Des collégiens racontent comment, s'ennuyant en cours, ils en arrivent à discuter ou plaisanter avec le voisin, se voient rappeler à l'ordre puis exclure faute d'avoir obtempéré. François affirme même s'être fait exclure de cours pour mettre un terme à un ennui insoutenable. Quand certains élèves sont « décrochés » du point des apprentissages, et que ce faisant ils ne trouvent pas l'aide qu'ils attendent, ils peuvent sombrer dans l'ennui et cherchent alors à occuper le temps. Ils ont ainsi

¹⁵ M. Millet, *Les étudiants et le travail universitaire : étude sociologique*, PUL, 2003 (à paraître)

¹⁶ B. Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires*, PUL, 1993, p.158.

toutes les chances de se faire remarquer et de se faire sanctionner pour leur comportement. Les problèmes comportementaux masquent alors les difficultés d'apprentissage.

Alors que le discours des enseignants consiste à dire que ces collégiens n'apprennent pas parce qu'ils ont un comportement inadéquat, on peut soutenir que leur comportement est pour une part non négligeable le produit de leurs difficultés d'apprentissage¹⁷. Les difficultés face au travail personnel et aux apprentissages se doublent souvent, dans les entretiens, de sentiments de révolte. Pas toujours prompts à parler de leurs résultats, ceux qui le font disent clairement les humiliations qu'ils ressentent, le sentiment à la longue d'être disqualifié, y compris parfois auprès du groupe de pairs. C'est ainsi que François nous explique combien le fait de redoubler le met en porte-à-faux vis-à-vis de ses copains qui le brocardent en lui rappelant qu'il n'est qu'en 5^{ème} : « *qu'est-ce que t'en sais toi t'es encore en 5^{ème} ?* ». Le sentiment de honte, de ne pas comprendre, le découragement de ne pas y arriver se muent en révolte lorsque les questions posées à l'enseignant pour se faire expliquer sont elles-mêmes disqualifiées parce que ne respectant ni les règles de prise de parole ni la forme langagière scolairement acceptable. Tenir tête à l'enseignant qui refuse de répondre, lui signifier publiquement qu'on attend une réponse, s'énervier pour ne pas se laisser faire est alors, pour ces collégiens, une façon de ne pas perdre la face devant les copains et de conserver la tête haute, fusse au prix d'une sanction.

Si la question des apprentissages semble entrer inégalement en jeu dans le parcours des différents collégiens et y occuper une place explicative inégalement importante, il reste qu'elle n'est jamais complètement absente. Il n'est pas, parmi les collégiens rencontrés, de collégiens qui soient d'excellents élèves, et l'étude des bulletins scolaires ne laissent apparaître, au mieux, que des élèves au niveau scolaire très « moyens ». On peut de manière provisoire faire le départ entre trois grandes catégories d'élèves d'ailleurs non exclusives. Une première catégorie d'élèves est clairement décrite comme capable d'aucune performance scolaire. Pour certains collégiens, les enseignants ne savent tout simplement pas dire ce qu'ils « valent » scolairement, ces derniers n'étant pratiquement jamais en cours et présentant un tel comportement que l'occasion d'accomplir et de juger un travail scolaire ne se présente jamais. Cette difficulté pour jauger scolairement ces collégiens est en elle-même révélatrice et ne laisse guère de doute sur le niveau des collégiens concernés. La question consistant à se demander si cette absence de performance scolaire est à mettre au compte de leurs absences, de leurs manquements multiples, etc. ou si celle-ci est plutôt à placer en position de cause, n'a sans doute pas grand sens sociologiquement.

¹⁷. Ce qui n'exclut pas là encore une sorte de circularité, les comportements ainsi engendrés contribuant à une aggravation des performances scolaires.

Une deuxième catégorie d'élèves (qui, d'une certaine façon, recoupe la catégorie précédente) concerne des collégiens dont les difficultés d'apprentissage et le retard scolaire ne font aucun doute. Les descriptions dressent le portrait de collégiens incapables de performances de niveau collège, ne sachant pas toujours travailler silencieusement et utilisant le commentaire oralisé comme marqueur pratique de l'activité, déchiffrant à voix haute ou à voix basse les textes qu'ils ont à lire, ne parvenant pas à s'emparer d'énoncés mathématiques simples, dont les temps de concentration sont extrêmement courts, dont les devoirs écrits ne comportent pas toujours de mise en texte, qui écrivent comme ils parlent, usent de mots d'argot.

Enfin, une troisième catégorie laisse entrevoir des collégiens dont les niveaux scolaires sont plus élevés, au point d'être décrits par les enseignants comme « *ayant le niveau collège* », « *comme pouvant tout à fait s'en sortir* », comme étant « *très intelligent* ». Autrement dit, ces élèves présentent des retards et des lacunes scolaires évidentes, mais il faudrait imputer ces difficultés, selon les enseignants, à une absence totale de travail et d'effort, et à l'accumulation des absences. Une analyse un peu plus poussée laisse entrevoir que leur situation est peut-être plus complexe. Ces collégiens semblent pouvoir très bien « s'en sortir » dans les exercices scolaires qui relèvent d'une sorte de mécanique (calcul, applications simples de règles...) et qui peuvent se satisfaire de comportements d'automatismes, mais être en difficulté lorsqu'ils sont confrontés à la mise en œuvre de procédures logiques ou de notions plus abstraites. Un collégien peut « s'en sortir » lorsqu'il s'agit d'appliquer mécaniquement un modèle à un problème mathématique, mais échouer lorsque l'énoncé suppose un raisonnement faisant intervenir la logique et la combinaison d'éléments différents pour parvenir au résultat¹⁸.

Ces éléments confirment l'importance des questions d'apprentissage scolaire dans l'appréhension des difficultés des collégiens et le fait que ces cas de collégiens en voie de « déscolarisation » ne sont pas dissociés de la question plus générale de l'« échec scolaire » en milieu populaire. Au-delà de l'importance patente des difficultés rencontrées dans les apprentissages scolaires, il faut encore voir que *les questions cognitives susceptibles d'entrer en jeu dans le parcours des collégiens ne sont pas entièrement réductibles à la dimension des apprentissages scolaires* proprement dit. Les difficultés dans les apprentissages scolaires sont souvent interprétées dans la perspective exclusive du rapport aux savoirs, entendu au sens de savoirs théoriques, constitués. Mais le cognitif implique aussi d'autres dimensions comme le rapport au temps, au corps, les méthodes et l'organisation dans les opérations du travail scolaire... A cet égard, bien des problèmes posés par ces collégiens ne s'éclairent complètement que si l'on aperçoit derrière la manifestation comportementale la disposition cognitive. Au-delà des comportements perturbateurs, comme le fait de ne pas tenir en place sur une chaise, de ne pas savoir rester attentif et de se disperser, de

¹⁸ B. Lahire, *Culture écrite...*, op. cit., p.162.

bavarder, de ne se mettre au travail que sous la contrainte physique immédiate de l'enseignant, de ne pas faire son travail personnel, de ne pas lever le doigt avant de prendre la parole, etc. peuvent obéir à des principes d'ordre cognitif et corporel dont les logiques entrent en contradiction avec les règles et les exigences scolaires. Rester concentrer, ne pas arriver en retard, penser à son matériel, travailler silencieusement, etc. sont autant, de postures cognitivement structurées, c'est-à-dire de dispositions indiscernablement cognitives et comportementales.

Ce qui peut être perçu du point de vue d'un enseignant comme une absence totale de « volonté scolaire » doublée d'une intention perturbatrice comme le fait de se déplacer spontanément « sans raison » scolairement valable, ou de ne pas se mettre au travail sans contrainte extérieure, ou d'interagir spontanément avec l'enseignant sans prendre la précaution d'attendre son tour de parole, etc., implique au moins autant un rapport au corps, au langage, et à la contrainte tout à fait spécifique. L'histoire de la forme scolaire rappelle combien l'école suppose une discipline du corps, intériorisée, un corps dressé et domestiqué, prompt à se plier à l'ordre impersonnel de la classe¹⁹. Ce corps auto-discipliné n'a absolument rien d'évident sur le plan historique²⁰ et reste inégalement partagé selon les individus et les groupes sociaux. Les descriptions de ces collégiens qui ne travaillent que si s'exerce sur eux, par la présence directe de l'adulte, une contrainte physique immédiate (« *il faut tout le temps être sur leur dos* », « *il faut que je sois derrière lui pour qu'il travaille* »), indiquent clairement le lieu d'une contradiction entre un mode scolaire de socialisation qui suppose l'autocontrainte et l'autorégulation et des collégiens dont les formes d'obéissance et de régulation suppose la contrainte extérieure immédiate. En outre, la difficulté à travailler de façon autonome et en silence montre que les collégiens ne sont pas parvenus à maîtriser les postures et les modalités de raisonnement qu'exigent les apprentissages scolaires. Si on suit en ce domaine les analyses de Vygotski²¹, l'autonomie dans un acte de connaissance particulier comme le fait de se débrouiller seul d'un énoncé, de savoir résoudre un problème en silence, de ne pas avoir besoin de précision du côté de l'enseignant, etc., est le résultat de l'individualisation et de l'intériorisation d'un acte intersubjectif, c'est-à-dire d'un acte appris dans la relation avec un autre. Or les collégiens étudiés (comme nombre de collégiens de milieux populaires), confrontés aux actes de connaissance liés à la culture savante et scolaire, semblent avoir sans cesse besoin de béquilles extérieures. On voit combien les questions cognitives ne sont pas toutes entières réductibles à la dimension des apprentissages scolaires, et comment également l'interprétation des comportements doit être doublée d'une lecture plus cognitive (*versus* uniquement comportementale). Les comportements peuvent masquer ou signer des problèmes cognitifs, dans les apprentissages de contenus

¹⁹ G. Vincent, *L'École primaire française*, PUL, 1980.

²⁰ N. Elias, *La Dynamique de l'Occident*, Presses Pocket, 1990.

²¹ Lev S. Vygotski, *Pensée et langage*, Éditions sociales, 1985.

scolaires proprement dit, mais plus généralement des écarts des dispositions cognitives aux normes scolaires.

Conclusion : les « ruptures scolaires » comme résultante d’une intrication des différentes dimensions biographiques

Pour conclure ces remarques provisoires sur les parcours de « ruptures scolaires » des collégiens de milieux populaires, nous voudrions insister sur le fait qu'on ne peut comprendre ces parcours en isolant une des dimensions qui le constituent. En étudiant simultanément l'histoire familiale, les parcours scolaires, les relations de quartier ou les relations de sociabilité juvénile des collégiens, il s'agit de dépasser la recherche de l'élément déterminant ou la construction de types explicatifs qui s'opposeraient (la famille *vs* le groupe de pairs *vs* l'école). Loin d'envisager « ruptures scolaires » et « déscolarisation » comme le pur produit des conditions familiales d'existence ou de la socialisation familiale, comme la conséquence directe des relations juvéniles des collégiens, ou encore comme le simple résultat de la scolarisation, il importe de reconstruire la configuration des relations d'interdépendance sociales, matérielles, cognitives dans lesquelles sont pris les « collégiens en voie de déscolarisation ». Il faut pouvoir rappeler, à chaque moment de l'analyse et à l'occasion de l'évocation successive des différents traits pertinents des parcours, comment chaque dimension des parcours s'imbrique à d'autres qui la rendent possible voire la renforcent, et sans lesquelles elle n'aurait ni le même sens ni le même effet. En d'autres termes, chaque dimension pertinente du parcours (familiale, scolaire, amicale, cognitive, etc.) suppose les autres aspects comme conditions de possibilité. C'est là un argument fondamental de la recherche dont l'oubli ferait perdre l'essentiel de l'interprétation des parcours.

Mathias Millet et Daniel Thin

Groupe de Recherche sur la Socialisation
CNRS UMR 5040

Université Lumière Lyon 2